Association of Universities and Colleges of Canada

Association des Universités et Collèges du Canada

Report of the AUCC Task Force on the Report of the Commission of Inquiry on Canadian University Education

June 1992

Association of Universities and Colleges of Canada
Association des Universités et Collèges du Canada

151 Slater
Ottawa, Canada
K1P 5N1

Telex 053-3329
(613) 563-1236
Fax (613) 563-9745

92-05762/

Dr Kenneth Ozmon
Chairman of the Board
Association of Universities
and Colleges of Canada
Ottawa, Ontario
K1P 5N1

Dear Dr Ozmon:

In October of last year, you invited me to preside over a task force to review the report of the Commission of Inquiry on Canadian University Education and to recommend follow-up actions. The Commission, created in 1990 by the Association of Universities and Colleges of Canada to report on the quality and relevance of university education in Canada, published its final report in October 1991. Sixty-three recommendations were presented in the report covering a variety of topics from teaching and learning through curricular design to student retention and institutional performance.

The Task Force was drawn from a cross-section of the AUCC membership and included two representatives from outside the university sector. The dedication with which all Task Force members approached their task must be acknowledged.

The Task Force interpreted its charge from the AUCC Board of Directors as a mandate to propose:

1) measures which Canadian universities should take to address some of the major themes and issues identified in the report and having significant implications for the university community;

2) action which AUCC should undertake to promote or support measures to be taken by the university community.

A discussion paper was distributed at the AUCC General Meeting in Vancouver in March 1992. The discussion paper generated a vigorous and productive debate. This report attempts to capture the essence of this discussion as well as the deliberations of the Task Force members.

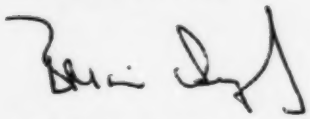
The Task Force identified throughout this report a number of roles for the AUCC to play to ensure that the key thrusts of the Commission's report are addressed and that the appropriate changes are effected in university practices and in government policies. It urges the Board to develop an action plan to support and give substance to these roles and responsibilities.

... 2

Furthermore, the Task Force encourages each university to consider the major issues raised by the Commission's report in the context of its own mission and purpose. We trust that this report will assist AUCC members in this important undertaking.

Finally, the Task Force wishes to express its gratitude to those universities which shared with it, during the course of its deliberations, the findings of their own review processes.

Sincerely yours,



Dr Brian Segal
Chairman, AUCC Task Force
President
University of Guelph
June 1992

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION 1
The Relationship Between Teaching and Research 1
The Long-Term Health of Universities 2

ACCOUNTABILITY AND AUTONOMY 3

ENHANCING TEACHING AND LEARNING 4
Improving Teaching 4
Teacher Training 5
Assessing Teaching Performance 5
Using Information Technologies 6

Curriculum Development 7
Core Competencies 7
Curriculum Review 8

Providing a supportive reward system 9

STUDENT ACCESS 10

STUDENT RETENTION 11

STUDENT MOBILITY 12
College-University Cooperation 12
University Exchange Arrangements 13
Credit Transfer System 13
Out-of-Province Study 13

PERFORMANCE MEASURES 14

CONCLUSION 16

APPENDIX A 17

NOTES 18

INTRODUCTION

Two interrelated themes permeate the Report of the Commission of Inquiry. The first is a clear message that universities need to enhance their commitment to teaching and learning. The second is that openness and accountability are now more important than ever. Universities today must be prepared to evaluate their performance and to provide a public accounting of their progress in achieving their missions.

The Task Force strongly supports these directions and recognizes that there is an urgent need for action with respect to the development of performance measures, the creation of teacher training programs for all faculty and the implementation of changes to the assessment and reward systems of universities. The body of our response expands on these thrusts, as well as on a number of related issues -- notably the accessibility of a university education, the problem of retaining students until they complete their study programs, and barriers to student mobility.

Two aspects of the Commission's report concern us deeply, however:

* first, the impression it leaves that teaching and research are separate functions rather than a marriage of equal partners; and

* second, its assumption that Canadian universities are fundamentally healthy at a time when erosion of the funding base is compromising their very ability to carry out their mandates as institutions of higher learning.

The Relationship Between Teaching and Research

The Commission focused on the university's teaching role, acknowledging that its research function had been dealt with in the Royal Society of Canada report *Realizing the Potential: A Strategy for University Research in Canada*,[1] which appeared in February 1991.

Unfortunately, this procedural separation of teaching and research leaves the impression that these functions are unrelated and can be conducted independently of each other.

This is not the case. Involvement in research enables faculty to imbue the curriculum with the most advanced knowledge and thought and is essential if students are to be exposed to thinking at the forefront of their disciplines. One of the greatest strengths of a university lies in the integration of teaching and research. It is what differentiates a university from other educational institutions.

The current situation is not satisfactory, however. Universities cannot afford to assume that either the public or their own undergraduate students understand the interconnection between teaching and research. The intermeshing of the two needs to be strengthened and made more apparent to all.

Students need to be shown how research feeds into and inspires teaching. Faculty members must help them appreciate how teaching informs and gives expression to research. This will require real changes in the practices of universities by, for example, exposing undergraduates to research activities in university laboratories and other settings and ensuring that researchers have contact with undergraduate students through teaching.

The Commission generalized that all universities have an imbalance between teaching and research. The Task Force believes that this generalization belies the diversity of missions among our universities and does not take into account the relative mix of teaching and research in our institutions.

Nonetheless, we concur with the Commission that the reward system has become inappropriately skewed in some instances in favor of research output. Teaching excellence has always been considered important, but research output has been easier to measure and, hence, to reward. This must change and, indeed, is already changing in many universities.

The Long-Term Health of Universities

The Commission found Canada's universities to be "fundamentally healthy and serving the country well." We accept that this was intended as a compliment, but we cannot gloss over the precarious financial health of universities. The steady and relentless erosion of their funding base is having a serious detrimental effect on their ability to carry out their missions.

If Canadian universities are to support the next generation of students and fulfil their critical role of developing this country's intellectual capital, more funds are urgently required. The Task Force acknowledges that all levels of government face hard choices in their allocation of resources in a period of low growth and enormous deficits. But if Canadians want to maintain a healthy and vigorous university system, there can be no doubt about the real investments that are needed.

The Commission demonstrated that Canadian universities are substantially underfunded by government when compared to American state universities. They are also underfunded in relation to their own situation 10 years ago. Dramatic increases in enrolment over the last decade have far outstripped increases in government contributions to operating expenses. The impact is all too evident in outdated equipment, in deteriorating physical facilities and in library services and collections that are not keeping pace with new developments. Canadians are leaving a heavy burden to future generations.

The Task Force agrees with the Commission that governments ought to increase university funding to a level at least comparable to that enjoyed by U.S. state universities.

Similarly, the Task Force concurs that students should bear a greater portion of the cost of their education through increased tuition fees, with two provisos. First, any gains universities

make through tuition increases must not be neutralized by a reduction in government support. Second, no Canadian who has the requisite intellectual capacity and academic strength should be denied access to a university education for lack of funds.

This underscores the importance of student assistance programs. In this regard, ***we find the concept of income-contingent repayment mentioned by the Commission to be an important one worthy of further study and encourage AUCC to pursue vigorously discussions on this option with appropriate officials.***

ACCOUNTABILITY AND AUTONOMY

As independent but publicly funded institutions that are part of society, universities have a responsibility to demonstrate to the public that they are making effective use of all their available resources.

Autonomy is in no way threatened by greater levels of disclosure and accountability. On the contrary, accountability and autonomy go hand in hand. Public accountability is the key to ongoing public respect for each university's individual mission and objectives and to the willingness of the public and government to provide the necessary support.

The Commission's report made it abundantly clear to the university community that there is a broad gap between public and government expectations and the university community's own perspective and priorities. At the same time, it is clear that the public recognizes the important role of universities in contemporary society. Nonetheless, this gap -- real or perceived -- between expectations and performance must be removed or significantly narrowed if universities are to continue to receive the support they require.

Greater openness and responsiveness on the part of universities will help resolve the problem and contribute to better understanding of the role and activities of the university and greater appreciation of the special values and processes that guide the university enterprise. Public support of universities should never be taken for granted. It must be carefully developed, cultivated and nurtured through sustained long-term efforts.

Communicating to the public what universities do, how well they do it, and the means by which they know they are doing it well, is the essential nature of public accountability. Although universities may believe that they have many systems in place for measuring performance, it appears that the public does not always understand or accept the performance measures used.

Each institution must actively pursue efforts to ensure that all interested parties are aware of its own special mission and objectives and its success in achieving them. But, in addition,

universities must begin to develop some sector-wide accountability measures. This issue is addressed more fully later in this report.

ENHANCING TEACHING AND LEARNING

The Task Force agrees with the Commission that more can be done with existing resources to improve the quality of teaching. Universities need to examine critically how they spend their teaching resources and make that investment more effective in terms of enhancing teaching and learning.

Strengthening and renewing their commitment to teaching requires that universities foster a culture which values and rewards scholarship in all its manifestations. In particular, we urge each institution to take measures to ensure that university teaching is properly supported; that the curriculum meets all its intended goals; and that the reward system adequately supports its commitment to teaching and learning, as well as to research.

The need to support educational and pedagogical innovation, to enhance productivity and to devise new methods of evaluation also requires action-oriented research. Many have long deplored the lack of research on educational issues. The ***Task Force strongly supports the Commission's proposal for the creation of a Fund for the Improvement of Education, to be administered by the Social Sciences and Humanities Research Council (SSHRC) and urges AUCC to pursue aggressively this issue with federal authorities and other education groups.***

Improving Teaching

Learning is a responsibility shared equally by students and teachers.

Universities must recognize that good teaching is vital to good learning. By inspiring and motivating students, good teaching sows the seeds of intellectual curiosity in students. It enhances their ability to analyze and explore complex problems and helps students place what they are learning in the broader context, making them more able to adapt and expand their knowledge to different situations.

We agree with the Commission that university teaching today demands serious attention, particularly in the areas of pedagogical training of university teachers, assessment of teaching performance, and use of information technology.

Teacher Training

Many universities have already recognized the need to provide more adequate support to teaching by establishing faculty development centres. Help is available to those who choose to improve their pedagogical skills. Unfortunately it is often the already-committed teachers who take advantage of this service, rather than faculty members whose teaching skills and performance need to be improved. Universities can no longer accept this situation. Faculty whose teaching performance has been judged to be less than satisfactory should be required to follow pedagogical training.

Furthermore, it is critical to focus on new faculty. One institution, for example, requires each new faculty member to follow a 100-hour teaching skills program which the institution has developed. Programs such as this, coupled with a rigorous assessment of the teaching performance of all faculty members, would give substance to an institution's commitment to good teaching.

The Task Force urges all universities to make such teacher training programs mandatory for all new full-time academic staff except where strong teaching skills have been demonstrated during the hiring process. Similar, modified training programs should also be required of teaching assistants, sessional lecturers and part-time faculty.

By making pedagogical training a requirement, universities would send a much needed message to faculty, students and all interested parties about their commitment to quality teaching.

The AUCC should undertake a project to promote the development and enhancement of teaching skills programs for university faculty. The first step would be to collect information on innovative initiatives in this area and to disseminate it to all member institutions.

Assessing Teaching Performance

The Task Force concurs with the Commission that more rigorous assessment of teaching performance is required.

A first move in this direction would be to reinforce the practice of taking into account both teaching and research performance in decisions about hiring, tenure and promotion. Greater emphasis on ways and means to evaluate teaching will make assessment of performance in both areas equally feasible.

We also agree that students are good judges of teaching performance. Student evaluation of teaching, if properly conducted, can provide an important measure of teaching performance. It should then be buttressed by a teaching dossier and by peer review of teaching.

A better understanding by all parties, including the general public, of what constitutes the teaching role and workload of university faculty is fundamental to this whole question. Without such conceptual clarity, it will be impossible to devise appropriate workload measures and, ultimately, gain their widespread acceptance.

In the view of the Task Force, establishing an across-the-board minimum and average number of classroom hours as recommended by the Commission is not a useful approach. One cannot assess the quality of teaching and learning by counting the number of hours spent in the classroom any more than one can assess the quality of research by counting the number of articles published. Defining and assessing teaching workload in terms of classroom hours can hinder experimentation with innovative methods which might in fact be more suitable for the education of self-reliant and adaptable individuals and which could permit faculty to spend more time with individual students. It also ignores essential elements in faculty workload - graduate student supervision, the time teachers spend in individual counselling and the time spent with students in a research setting.

Avoiding the question of measuring productivity and workload on the grounds that suggestions to date are simplistic is not acceptable, however. Later in the report we recommend that AUCC immediately begin work on the development of performance measures. The development of faculty workload indicators should be part of this work.

Using Information Technologies

Universities have worked hard to ensure that curriculum content reflects state-of-the-art knowledge in a discipline. The methods used to communicate that content, however, have not kept pace with the tremendous breakthroughs in computer and telecommunications technologies.

Used effectively, these new technologies can enhance the quality of learning by allowing students to work in a self-directed manner. At the same time, they can reduce the number of hours university teachers have to spend lecturing, thereby increasing the time available for personal contact with students.

The Task Force recognizes that the costs of technology (hardware and software) for such new approaches to education as interactive computer-aided instruction and closed-circuit television may have discouraged their use. These technologies not only require one-time capital investments, but imply significant ongoing operating costs as well.

Nevertheless, in both Canada and the United States there are examples of the cost-effective use of these technologies, within and between institutions. We therefore urge universities to promote and reward the innovative and cost-effective use of new information technologies which maximize the efficient use of the most expensive resource of a university --

its faculty time -- and which promote inter-institutional cooperation and the emergence of integrative curriculum.

Curriculum Development

Curriculum content and structure, together with excellence in teaching and research, are what ultimately determine the type and quality of university graduates. Designing the curriculum is an ongoing process to ensure that students are exposed to an appropriate body of knowledge in a particular subject and that they develop the learning skills they will need to cope successfully during a lifetime of change and adaptation.

Core Competencies

Over the years, universities have done much to adjust the curriculum in response to the development of knowledge, the changing needs of society and the evolving learning requirements of students. However, there is a growing concern that today's university curriculum does not ensure competence in such basic skills as analysis, problem-solving, decision-making, and communication.

Recent work by Rush and Evers[2] for the Corporate Higher Education Forum outlined four bases of competence that corporate managers felt were important in their university-educated employees: the ability to communicate orally and in written form; leadership skills, including the ability to mobilize innovation and change; management skills; and the ability to manage oneself. Assessments of graduates indicated that many of these competencies were lacking.

There are many reasons for this. Years of financial restraint have resulted in a higher ratio of students to faculty members, and have reduced the time faculty can spend with individual students. In order to deal with large classes, professors have tended to choose evaluation methods that are less time-consuming than discursive essays but that do not lend themselves readily to the evaluation of basic cognitive skills.

Additionally, a long-standing complaint of universities is that students arriving from secondary school or CEGEP are not well prepared for higher education. They lack a basic level of competence in writing, analytical and other cognitive skills. Precious resources and time must be spent on upgrading rather than on moving students forward.

But merely deploring the lack of preparation will not solve the problem. Universities have essentially two choices. They can either accept only those students who have a demonstrated level of competence in the core skills or ensure that students who lack requisite skills upon entrance have achieved an appropriate level of competence by the time they graduate.

Sound disciplinary knowledge, proficiency in problem-solving and analytical skills, solid ethical and moral judgment, and intellectual curiosity have always been the hallmarks of a university graduate. In this new age, universities must also produce graduates who are adaptable and able to cope with change. Universities must therefore accept a responsibility for preparing students to acquire the broad competence expected of a modern educated person and for evaluating their progress in achieving it, just as they promote and assess learning in the various fields of study.

Core competencies deserve a place as an integral part of the university curriculum. Skill in communication, to take just one example, implies more than expressive competence, for it depends on logical and rigorous thinking habits which students can develop and put to good use in the process of acquiring knowledge of a discipline.

Some institutions have begun to assess the writing skills of incoming students. These tests can shed light on the magnitude of the core competency problem and can assist the university in formulating corrective strategies. The Task Force holds the view that other institutions could usefully explore this approach. Universities might also consider using the results of these tests to open a dialogue with secondary schools or CEGEPs, both individually and collectively.

In addition to coping with the lack of preparation of some incoming students, universities must also realize that they have the resources to assist in devising long-term solutions. The Report of the Commission properly points out that universities train primary and secondary school teachers in their faculties of education. Both universities and school boards should exploit more aggressively this source of expertise in order to discover innovative and more effective means of ensuring that these competencies are acquired at the appropriate levels.

Curriculum Review

Universities would enhance their credibility by carefully examining their process for periodic curriculum review to ensure that the process is an open one and that its results are made public. Where appropriate, these reviews should make extensive use of recognized experts from outside the region or province, and should involve informed persons from the non-academic sector, including former students. The fields of engineering and administrative sciences have made effective use of this approach and we believe that it could be adapted to the needs and circumstances of other disciplines. In the final analysis, these reviews must demonstrate to the public, in an understandable way, how the university assesses itself and how well it is performing.

The Task Force concurs with the Commission's suggestion that universities must make a greater effort to develop feedback mechanisms in the form of surveys of students, graduates and employers. Such surveys can be valuable complements to curriculum reviews and serve as important performance indicators. Several institutions have developed comprehensive survey

instruments and others have begun to work together to standardize survey questions, and to share results, thereby opening the way to comparative analyses. We welcome this trend and recognize that tremendous expertise exists in our universities for this type of survey research. ***We encourage AUCC to play an information sharing and catalytic role in this regard.***

Providing a supportive reward system

The reward system goes to the very heart of what a university is, what it values, what loyalty it inspires in its faculty, and how it serves its students. An institution's commitment to teaching and learning will remain largely empty words, unless it is given concrete expression in the reward system.

It is essential in a modern university that the reward system encourage and support scholarship in all its forms. But there is a widely held perception that the reward system in many of our institutions favors research as the fundamental and ultimate scholarly activity and is relegating teaching and other scholarly pursuits to a lower status. This perception is current among academics as well as the public at large. As the Corporate-Higher Education Forum indicated in its submission to the Commission, this impression tends to be reinforced when more experienced professors seem to be 'rewarded' by being released from undergraduate teaching in order to concentrate on their postgraduate students and research.[3]

We therefore agree with the Commission that universities must adopt a more encompassing definition of scholarship, one which recognizes that there are many ways of acquiring and communicating knowledge -- through integration of existing knowledge, through practice and through teaching, as well as through research -- and one which brings legitimacy to the full scope of academic work and scholarly activity in the university.

Expanding the definition of scholarship to encompass the various forms of scholarly activity in no way diminishes the importance of the research function of universities. To the contrary a vigorous research program is essential to the vitality of every university department. Nor need it lead to a blurring of the distinctions between the various forms of scholarship. If all aspects of scholarship are to be valued, they must be rewarded appropriately. From this it follows that they must all be subject to rigorous assessment, using criteria that are recognized and accepted within the academic community.

In the absence of such criteria, universities are perceived as inconsistent in the implementation of their policies. The wording of policies and clauses in collective agreements that deal with hiring, tenure and promotion can also contribute to the perception that teaching and other forms of scholarly activity are somehow taken for granted, and hence less valued, than research. It is crucial, therefore, that universities scrutinize both the content and the application of their policies to ensure that they give teaching, research and other forms of scholarship appropriate weight. Under no circumstances should the performance of a professor be judged exclusively or primarily on a single manifestation or expression of scholarship.

STUDENT ACCESS

Accessibility to higher education is a major public policy priority in Canada and there is every indication that it will remain so.

Canadian universities are undeniably among the most accessible in the world. In addition to attracting their traditional student clientele in growing numbers, they offer unique opportunities for mature students to return to university to complete their education and pursue professional development.

The remarkable achievements in making universities accessible to all qualified applicants have brought about dramatic changes in the composition of the student body. Not only are greater numbers of mature students, women, visible minorities, native peoples and all types of physically disabled persons attending universities, but the patterns of attendance themselves have changed as more students choose to study part-time.

But accessibility means much more than merely admitting qualified individuals. It includes providing the necessary programs and services so that all students can benefit fully from a university education and successfully complete their studies. In pursuing the goals of accessibility and quality education, university officials need to be constantly aware of the changing composition of their student body. This will enable them to tailor their programs and support services to their clientele.

Despite this exceptional success in expanding access to Canadian higher education, a number of groups in society remain under-represented in the student population. The Commission report identified several such groups and made constructive suggestions about how to increase their presence on Canadian campuses or improve their access to university education through distance education and other innovative means. The Task Force supports these suggestions.

The Commission also invited universities to create a milieu more hospitable to women. The Task Force agrees that universities need to persist in their efforts to achieve this objective. While universities have had considerable success in increasing the number of female students in certain disciplines, particularly the social sciences and humanities, as well as in medicine and law, there continue to be fields, such as the sciences and engineering, where they remain under-represented. The recently released Report of the Canadian Committee on Women in Engineering, entitled "*More Than Just Numbers*"[4], stresses the importance of women faculty as agents of change and role models for female engineering and science students. The Task Force strongly agrees with the need to increase the number of women faculty in those disciplines where imbalances exist. The prospect of a large number of faculty reaching retirement age over the next decade should provide universities with an opportunity to recruit more women in these areas.

STUDENT RETENTION

The Commission deplored the fact that many of those who enter university appear not to complete their degrees -- a waste of resources which society can ill afford. The Task Force agrees that too many students seem to be falling by the wayside at both undergraduate and graduate levels, and that something must be done to remedy the situation.

Available figures perhaps make the problem appear more serious than it really is, however. Many cases that show up as drop-outs are in fact stop-outs or transfers either between programs or between universities. Before they can deal fully with attrition, universities need a better understanding of the magnitude of the problem and of the contributing factors on their individual campuses.

The Task Force, therefore, believes it is essential to establish standard definitions of the many forms attrition can take and to agree on appropriate yardsticks for measuring them. To facilitate this process, ***AUCC should create a forum to bring together interested parties and experts to co-operate in devising such definitions so that analyses conducted within individual institutions will yield results that are truly comparable across the higher education sector.***

We are convinced that institutional factors contribute significantly to the problem of student attrition. In the short term, we urge university leaders to focus on eliminating causes of high failure and drop-out rates that are within their immediate control. In some disciplines, for example, high failure rates in certain courses have come to be accepted as the norm. There is no room for complacency in these matters. High failure rates may indicate not only poor student achievement; they may be equally indicative of poor course design or poor teaching performance.

A number of universities have established special programs for first year students in order to enhance their initial university experience and reduce attrition in these early stages. The Task Force commends this development. The impact of these programs needs to be evaluated and, if appropriate, their use extended to other institutions.

We have considered the suggestion put forward by the Commission for system-wide tracking of university students. While the Task Force agrees in principle, we are sensitive to the issues of regional differences and confidentiality. We note the interest of the Council of Ministers of Education Canada and several provincial governments in tracking students through all levels of education and urge that appropriate resources be found to continue this building block approach to tracking attrition.

Closely related to the problem of attrition is the fact that many students take too many years to get their Master's or doctoral degree. We share the concern expressed by the Commission and, previously, by the Royal Society[5], that protracted graduate studies may contribute significantly to high drop-out rates. We agree that this represents an unacceptable waste of human potential and public resources. Universities must gain insight into the various factors that determine the length of time taken to complete a graduate degree.

We consider three years to complete a Master's degree and seven years for a PhD to be excessive. The average time it takes to complete a graduate program must be reduced.

We therefore support the recommendation of the University Research Committee of the Royal Society that "the Canadian Association of Graduate Schools should propose guidelines to encourage high standards of supervision and speedier completion of programs of graduate study, particularly those leading to doctoral degrees"[6]. ***AUCC should accept responsibility for working with CAGS to ensure that this recommendation is implemented.***

Additionally, universities should tell students when they register for a graduate degree program how long they have to complete the requirements. Deviation from the established norms is not necessarily the student's fault. Both the providers and the consumers of educational services share responsibility in this respect. We wish to caution that measures taken to shorten the time from initial registration to graduation must not be allowed to adversely prejudice students from groups such as women and native peoples whose family responsibilities and social conditions may mean they need longer to complete their studies.

STUDENT MOBILITY

The Report of the Commission stresses the need for more study programs jointly organized by universities and community colleges. It also emphasizes the need to make it easier for students who wish to do so to transfer between the various parts of the postsecondary education system, including between universities. We strongly agree with these suggestions and ***urge AUCC to determine how it can best assist in addressing these very important issues.***

College-University Cooperation

The pattern of cooperation between universities and community colleges varies from one province to another, depending on the extent of interaction between these two components of the postsecondary system. In Ontario, for example, the design of the college system makes it difficult to develop programs to link college and university credit systems, whereas in some Western provinces such cooperation occurs more easily. In Quebec cooperation takes a different form because colleges offer pre-university education and do not constitute a parallel system of postsecondary education.

Barriers to student transfer between colleges and universities must, therefore, be evaluated on a province-by-province basis with a view to reducing these barriers significantly. Universities should engage in an ongoing dialogue with the college sector in their province, to maximize reciprocal arrangements, to recognize course credits and to explore collaborative degree granting and other cooperative ventures.

University Exchange Arrangements

Universities can make a valuable contribution to the development of linguistic, cultural and regional understanding by working together to set up exchange arrangements whereby students may take up to one year of their program at another university in another part of the country.

In an era when Canadian universities actively seek and promote opportunities for student exchanges with universities in other parts of the world, and when the Erasmus program of the European Community is successfully surmounting barriers to student exchanges between European universities, the absence of a comparable program in Canada is regrettable, especially in light of recent downward trends in the inter-provincial mobility of students within Canada at the undergraduate level.

The Task Force therefore welcomes the initiative being taken by a group of universities from across the country to establish an exchange program. Encouraging greater mobility of students in this way will broaden the horizons of participating students and enrich their educational experience. We hope that this experiment will lead eventually to a more encompassing program involving all Canadian universities.

Credit Transfer System

For student exchanges to work effectively in the long term, there has to be a comprehensive system of credit transfer. ***We therefore invite AUCC to explore with CMEC the possibility of establishing a Canada-wide mechanism for transfer of academic credits along the lines of the National Council on Credit Transfer proposed by the Commission.***

Furthermore, each university can play a role in creating a favorable environment for exchange study programs by ensuring that its own application of the credit transfer system does not create artificial obstacles.

Out-of-Province Study

Fewer students now pursue their university education in another province than was the case ten years ago. Whereas one out of every eight (12%) Canadian undergraduate students chose to study out of province in 1980, by 1989 this ratio had fallen to one in 12 (8%).

The reasons for this downward trend are not clear, although one can speculate about possible causes. Financial considerations appear to be an important factor in students' decisions to stay in their own province. For example, the weekly maximum amount provided to students under the Canada Student Loan Program ($105) has not been adjusted for inflation since 1984. This means that students who qualify for this form of financial assistance receive relatively less

support than they would have eight or 10 years ago, and have to shoulder an increasing proportion of the total cost of their education. While this is only one example, it is reasonable to assume that students attend universities close to home at least partly to save money.

Other potential obstacles to student mobility lie in the administrative policies of individual universities. For instance, policies governing the allocation of space in residences may effectively penalize out-of-province students. These policies need to be reviewed by individual institutions in light of their potential negative effect.

We invite the AUCC to investigate further the reasons for the downward trend in out-of-province study and to apprise the relevant authorities both in government and in the universities of its conclusions.

PERFORMANCE MEASURES

We have already commented on the need for urgent action in the area of public accountability and disclosure on the part of universities. Communicating to the public in clear and consistent ways what universities do and how well they are fulfilling their functions is the essential nature of public accountability.

The question of measuring achievement in education, as in health care, raises many difficult issues of definition, procedure and interpretation. Difficult or not, risky or not, it is critical that universities get on with the task with all possible dispatch. If they do not, governments and other institutions may well proceed to establish definitions and measures that may not find favor within higher education and which may not be the most appropriate.

For instance, the recent ranking by Maclean's magazine of the arts and sciences programs at 46 Canadian universities generated a great deal of concern within the university community largely because of the inappropriateness of the criteria. The lack of comparability of the data on each institution and the absence of standard definitions of terms also created problems.

Each university needs to consider what additional information it should be providing to assist the public in understanding its raison d'être and its approach to meeting the unique objectives set forth in its statement of mission and purpose.

However, in addition to individual universities publishing their own sets of information, there is a need for the universities collectively to establish common definitions for measuring university performance. What is required are performance indicators that will permit meaningful comparisons among universities.

One of the strengths of the Canadian university system is its diversity. The development of sets of standardized measures of institutional performance is not meant to, nor should it lead

to additional pressures for homogeneity among universities. The development and application of any performance measure must take account of the diversity of institutional purposes and missions. Some measures will, by necessity, be specific to certain types of institutions which are relatively similar in size, mission and form of organization. Others will be applicable across a broader range of institutions.

In order to move forward on this front, ***the AUCC, in conjunction with regional and provincial associations of universities, should immediately begin work to address the issues surrounding performance measurement in higher education; to propose standard definitions of a series of specific questions of performance; and to develop indicators encompassing both the teaching and research functions of universities.***

With respect to the Commission's proposal to survey graduates as part of a comprehensive performance measurement approach, we concur with the need to move in this direction. We noted earlier that there is increasing activity under way in this area on the part of universities. Surveys of students which are also important performance assessment tools are now being conducted by a number of universities in a systematic way. And several universities have begun to coordinate their student surveys to ensure they produce comparable survey data. Others are beginning to market their survey instruments within the broader university community. These sorts of initiatives may prove to be a more practical and cost-effective approach to obtaining feedback from graduates and students than the highly centralized approach suggested by the Commission.

We invite AUCC to play a role by sharing among member institutions information on the development of questionnaires so as to facilitate their use by other universities.

The National Graduate Survey conducted by Statistics Canada and funded by Employment and Immigration Canada, tracks a cohort of graduates two years and five years after graduation. While the resulting information is not available by institution it does provide, by region and nationally, a comprehensive picture of consumer satisfaction with Canadian universities. ***The AUCC should work with Statistics Canada and EIC to improve the relevance of this survey and encourage a more timely and extensive distribution of the resulting information.***

CONCLUSION

An independent and critical review of their educational function has concluded that Canadian universities are adaptable institutions and are serving the country well. Universities have every right to be proud of this evaluation. Nonetheless, it is also clear that universities cannot be complacent about their performance and that concerted action is needed on several fronts.

Universities are complex organizations that have undergone profound changes over the last 30 to 40 years. It should therefore surprise no one that areas for improvement can be found or that additional changes are being asked of universities. These demands must neither overshadow nor negate past accomplishments and current strengths.

The synergy between teaching and research is the distinctive characteristic of universities. In a university setting, a teacher cannot provide quality teaching without engaging in continuing scholarly activities. This uniqueness notwithstanding, universities are educational institutions, involved increasingly in mass education and lifelong learning. As such, they must make continuous efforts toward improving teaching as well as assessing and rewarding teaching performance. They also have a responsibility to ensure that their students develop core competencies, including the ability to "learn to learn" which will serve them in good stead for a life of continuous change and adaptation.

As demands on them become more, not less imperative, universities must make a greater effort to report on the means taken to satisfy these demands and on the obstacles that impede their ability to respond to them. University leaders must enhance the momentum of change in their institutions.

Given their status as independent, but publicly funded institutions, universities have a responsibility and an interest in informing and educating the public about themselves. Putting public support on a solid foundation requires that the public, beginning with our own undergraduate students, gain a better understanding and appreciation of universities. Universities first and foremost can nurture this understanding and appreciation.

The Task Force strongly urges each university to address the issues raised by the Commission in the context of its own mission and structures and trusts that this report will assist AUCC members in undertaking this important task.

APPENDIX A

COMPOSITION OF THE AUCC TASK FORCE ON THE REPORT OF THE COMMISSION OF INQUIRY ON CANADIAN UNIVERSITY EDUCATION

Robin Armstrong
President, University of New Brunswick

André Bazergui
Director, École Polytechnique

Michèle Beauchamp-Fortin
Société Radio-Canada

Paul Davenport
President, University of Alberta

C.W.J. Eliot
President, University of Prince Edward Island

Marsha Hanen
President, University of Winnipeg

Patrick Kenniff
Rector, Concordia University

John Panabaker
Honorary Chairman of the Board, Mutual Life of Canada

Robert Prichard
President, University of Toronto

Brian Segal (chairman)
President, University of Guelph

NOTES

1. Royal Society of Canada, Realizing the Potential: A Strategy for University Research in Canada, Report of the University Research Committee, Ottawa: Royal Society of Canada, 1991.

2. Rush, James C. and Frederick T. Evers, The Basis of Competence: Summary of Making the Match Final Report, prepared for the Annual Meeting of the Corporate-Higher Education Forum, Montreal, May 1992.

3. Corporate-Higher Education Forum, Submission to the Commission of Inquiry on Canadian University Education, November 1990.

4. Canadian Committee on Women in Engineering, More Than Just Numbers, Report of the Canadian Committee, April 1992.

5. Idem., Royal Society of Canada (1991)

6. Ibid., Royal Society of Canada (1991).

Association of Universities and Colleges of Canada

Association des Universités et Collèges du Canada

Rapport du Groupe de travail de l'AUCC sur le *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada*

Juin 1992

N.B. Le générique masculin est utilisé dans ce rapport sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Association of Universities and Colleges of Canada
Association des Universités et Collèges du Canada

151 Slater
Ottawa, Canada
K1P 5N1

Telex 053-3329
(613) 563-1236
Fax (613) 563-9745

M. Kenneth Ozmon
Président du Conseil
Association des Universités
et Collèges du Canada
Ottawa (Ontario)
K1P 5N1

Monsieur,

Vous m'avez invité, en octobre dernier, à présider un groupe de travail chargé de se pencher sur le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada et de recommander des mesures de suivi. Créée en 1990 par l'Association des Universités et Collèges du Canada avec pour objet de présenter un rapport sur la qualité et la pertinence de l'enseignement universitaire au Canada, la commission a publié, en octobre 1991, son rapport final comportant 63 recommandations sur des thèmes allant de l'enseignement et l'apprentissage à la conception des programmes d'études, en passant par le maintien des étudiants et les indicateurs de rendement.

Composé de personnes provenant d'un large éventail d'établissements membres de l'AUCC, le groupe de travail comptait également deux représentants du secteur non universitaire. Le dévouement avec lequel tous les membres du groupe se sont penchés sur leur tâche doit être signalé.

Compte tenu de la charge que lui a confiée le conseil d'administration de l'AUCC, le groupe de travail s'est donné comme objectif de proposer :

1) des mesures que les universités canadiennes devraient prendre pour s'attaquer à quelques-uns des principaux thèmes et questions énoncés dans le rapport et ayant des répercussions notables pour la communauté universitaire;

2) des démarches que l'AUCC devrait entreprendre pour promouvoir ou appuyer des mesures que devraient à son tour prendre la communauté universitaire.

Notre groupe a déposé un document de travail en mars 1992, distribué à l'occasion de l'assemblée générale de l'AUCC à Vancouver. Ce document a d'ailleurs provoqué un débat animé et productif. Nous essayons dans le présent rapport de saisir l'essence de ces discussions ainsi que des délibérations des membres du groupe de travail.

... 2

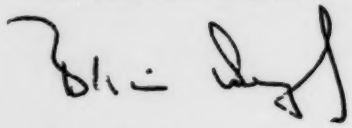
Tout au long de ce rapport le groupe de travail propose à l'AUCC de jouer un certain nombre de rôles dans la mise en oeuvre du suivi des recommandations principales du rapport de la commission et des changements nécessaires à apporter dans les pratiques universitaires actuelles ainsi que dans les politiques gouvernementales. Nous exhortons donc le conseil à élaborer un plan d'action qui permettra à l'AUCC d'assumer pleinement ces rôles et responsabilités.

Nous invitons en outre chaque université à prendre en considération les points principaux soulevés dans le rapport de la commission dans le contexte de ses propres mission et mandat.Nous espérons que le présent rapport saura inspirer et guider les établissements membres de l'AUCC dans cette importante tâche.

Enfin, nous désirons remercier les universités qui durant nos délibérations ont partagé avec nous les résultats de leurs propres examens.

Je vous prie d'accepter, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Le président du groupe de travail



Brian Segal
Recteur
University of Guelph
Juin 1992

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1
Rapport entre l'enseignement et la recherche 1
La santé à long terme des universités 2

RESPONSABILISATION ET AUTONOMIE 3

VALORISER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE 4
Améliorer l'enseignement 5
Formation des professeurs 5
Évaluation de l'excellence de l'enseignement 6
Recours aux technologies d'information 7

Conception des programmes d'études 7
Compétences de base 8
Examen des programmes d'études 9

Un système de récompenses positif 10

ACCESSIBILITÉ 11

MAINTIEN DES ÉTUDIANTS 12

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS 13
Coopération collèges-universités 14
Échanges inter-universitaires 14
Équivalence des crédits 15
Études à l'extérieur de la province 15

INDICATEURS DE RENDEMENT 16

CONCLUSION 17

ANNEXE A 19

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES 20

INTRODUCTION

Le rapport de la commission d'enquête dégage deux thèmes qui sont liés l'un à l'autre. Le premier est un message bien précis selon lequel les universités doivent absolument renforcer leur engagement envers l'enseignement et l'apprentissage. Le second laisse entendre que l'ouverture et la responsabilisation sont dorénavant deux notions plus importantes que jamais. Les universités d'aujourd'hui doivent se préparer à évaluer leur rendement et à rendre compte au public des progrès qu'elles réalisent dans le cadre de leur mission.

Le groupe de travail appuie sans réserve ces orientations et prend note de l'urgence d'adopter des mesures touchant l'élaboration d'indicateurs de rendement, la mise en place de programmes pédagogiques à l'intention du corps professoral et la mise en application de changements aux systèmes d'évaluation et de récompenses des universités. Nos réponses portent principalement sur ces éléments ainsi que sur un certain nombre d'autres points connexes, notamment l'accessibilité des études universitaires, la difficulté de retenir les étudiants jusqu'à ce qu'ils terminent leurs programmes d'études et les obstacles à la mobilité des étudiants.

Toutefois, nous nous devons de signaler deux aspects du rapport de la commission qui nous préoccupent grandement :

* premièrement, l'impression qu'il laisse, soit que l'enseignement et la recherche sont des fonctions distinctes plutôt que la fusion de deux pôles importants l'un pour l'autre et l'un par l'autre; et

* deuxièmement, la présomption que les universités canadiennes sont fondamentalement saines, à un moment où l'érosion de leur financement met en péril leur aptitude à exécuter leurs mandats à titre d'établissements d'enseignement supérieur.

Rapport entre l'enseignement et la recherche

La commission s'est concentrée sur la mission d'enseignement de l'université, reconnaissant que sa fonction de recherche a été traitée dans le rapport de la Société royale du Canada qui porte pour titre *Un potentiel à exploiter : stratégie pour la recherche universitaire au Canada*[1], publié en février 1991.

Malheureusement, cette distinction formelle entre l'enseignement et la recherche laisse l'impression que ces deux fonctions n'ont aucun lien entre elles et peuvent même être entreprises indépendamment l'une de l'autre.

Tel n'est toutefois pas le cas. La participation à la recherche permet aux professeurs d'imprégner leurs programmes d'études des connaissances et des idées les plus avancées, ce qui est essentiel si l'on veut que les étudiants soient amenés à penser à la pointe de leurs disciplines. Une des plus grandes forces d'une université repose dans l'intégration de l'enseignement et de la recherche. C'est ce qui différencie l'université des autres établissements d'enseignement.

Toutefois la situation actuelle n'est pas satisfaisante pour autant. Les universités ne peuvent se permettre de supposer que le public ou même leurs propres étudiants du premier cycle comprennent le lien entre l'enseignement et la recherche. Il faut donc renforcer et rendre plus évident le lien qui existe entre ces deux éléments.

Il faut montrer aux étudiants de quelle façon la recherche pénètre et inspire l'enseignement. Les professeurs doivent les aider à comprendre comment l'enseignement nourrit la recherche et la communique. Cela nécessitera de véritables changements dans la pratique des universités, et il faudra notamment mettre les étudiants du premier cycle en contact avec l'activité de recherche en cours dans leur propre établissement et assurer que les chercheurs donnent des cours du niveau du premier cycle.

Le rapport de la commission laisse croire à l'existence d'un déséquilibre entre l'enseignement et la recherche dans toutes les universités. Le groupe de travail est d'avis que cette généralisation dément la diversité des missions de nos universités et ne tient pas compte de l'importance variable de l'enseignement et de la recherche dans nos établissements.

Quoi qu'il en soit, nous partageons l'avis de la commission quand elle affirme que le système de récompenses a été faussé, de façon inappropriée dans certains cas, en faveur des résultats de la recherche. L'excellence de l'enseignement a toujours été jugée importante, mais les résultats de la recherche sont plus faciles à évaluer et par conséquent à récompenser. Il faut que cela change; en fait, de tels changements ont été entrepris dans nombre d'universités.

La santé à long terme des universités

Dans son rapport, la commission constate que les universités canadiennes sont « en définitive saines et qu'elles servent bien le pays ». Le propos est flatteur, mais toutefois, nous ne pouvons pas nous réjouir de la situation financière plutôt précaire des universités. L'érosion constante et régulière de leur financement de base a de sérieuses répercussions sur leur aptitude à faire face à leur mandat.

Si l'on veut que les universités canadiennes forment la prochaine génération de « cerveaux actifs » et remplissent leur rôle critique qui consiste à former le capital intellectuel de notre pays, il est urgent de débloquer davantage de fonds. Le groupe de travail reconnaît que tous les paliers de gouvernement font face à des choix difficiles dans l'affectation de leurs ressources, à une époque où la croissance économique est faible et les déficits énormes. Toutefois, si l'on veut que le Canada conserve un système universitaire à la fois sain et vigoureux, il ne fait aucun doute qu'il va falloir faire de véritables investissements.

La commission a démontré que comparativement aux universités publiques américaines, les universités canadiennes sont très nettement sous-financées par les gouvernements. Elles le sont également par rapport à la situation qui était la leur il y a seulement dix ans. Les augmentations énormes des effectifs d'étudiants au cours de la dernière décennie ont de loin englouti les

augmentations des contributions gouvernementales aux frais de fonctionnement. Les répercussions sont évidentes : désuétude des équipements, détérioration des installations et des services de bibliothèque, et des collections qui ne parviennent pas à suivre l'évolution des connaissances. Les gouvernements lèguent un fardeau bien lourd aux futures générations.

Le groupe de travail reconnaît avec la commission que les gouvernements devraient augmenter le financement des universités à un niveau tout au moins comparable à celui des universités publiques aux États-Unis.

Dans le même ordre d'idée, le groupe de travail reconnaît lui aussi que les étudiants devraient absorber une part plus importante des frais de leurs études, par l'intermédiaire de l'augmentation des droits de scolarité, mais avec toutefois deux conditions. La première, que tout avantage pécuniaire enregistré par les universités grâce à l'augmentation des droits de scolarité ne soit pas neutralisé par une réduction du financement gouvernemental; et la deuxième, qu'aucun Canadien ou Canadienne qui possède les compétences intellectuelles nécessaires ne se voie refuser l'accès à l'enseignement universitaire pour des raisons financières.

Ces éléments soulignent bien l'importance des programmes d'aide financière aux étudiants. À ce sujet, ***nous jugeons le concept du remboursement des prêts en fonction des revenus ultérieurs, auquel fait allusion la commission, comme étant important et méritant une étude plus approfondie. C'est pourquoi nous invitons l'AUCC à entreprendre activement des discussions sur cette option avec les autorités appropriées.***

RESPONSABILISATION ET AUTONOMIE

En tant qu'établissements indépendants mais financés par l'État et comme partie intégrante de la société, les universités ont la responsabilité de démontrer à la population qu'elles utilisent efficacement toutes les ressources qui sont mises à leur disposition.

L'autonomie institutionnelle n'est aucunement menacée par une plus grande transparence ni même par l'obligation de rendre des comptes. Bien au contraire, la responsabilisation et l'autonomie vont de pair. La responsabilisation est la clé du respect du public envers la mission et les objectifs de chaque université et est indispensable pour que le public et le gouvernement acceptent d'apporter l'appui nécessaire.

Le rapport de la commission précise sans équivoque à la collectivité universitaire qu'il existe actuellement un énorme fossé entre les attentes du public et de l'État et les priorités et les perspectives de la communauté universitaire. Par la même occasion, il est évident que la population comprend l'importance du rôle que jouent les universités dans la société actuelle. Quoi qu'il en soit, ce fossé entre les attentes et le rendement - qu'il soit réel ou simplement perçu - doit être comblé ou sérieusement rétréci si l'on veut que les universités continuent de recevoir le soutien dont elles ont besoin.

La démonstration d'une plus grande ouverture et sensibilité des universités aux attentes sociales réduira ce fossé et engendrera une meilleure compréhension du rôle et des activités de l'université, ainsi qu'une plus grande appréciation des valeurs spéciales qui la guident. Le soutien que le public voue aux universités ne devrait jamais être tenu pour acquis. Il faut soigneusement l'entretenir dans le cadre d'efforts soutenus à long terme.

La responsabilisation des universités se résume essentiellement à communiquer au public ce que font les universités, comment elles le font et les moyens grâce auxquels elles savent qu'elles atteignent leurs objectifs. Même si les universités pensent qu'elles ont déjà en place de nombreux systèmes leur permettant d'évaluer leur rendement, il n'en semble pas moins que la population ne comprend ni n'accepte pas toujours les indicateurs de rendement utilisés.

Chaque établissement doit donc poursuivre activement des efforts pour s'assurer que toutes les parties intéressées soient bien au courant de sa mission particulière, de ses objectifs, et des succès qu'il rencontre. Toutefois, les universités doivent commencer à mettre en place des indicateurs de rendement s'appliquant à l'ensemble de leur secteur. Cette question est par ailleurs abordée davantage dans le détail dans le présent rapport.

VALORISER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Le groupe de travail reconnaît, tout comme la commission, que l'on peut faire davantage avec les ressources actuelles pour améliorer la qualité de l'enseignement. Il est indispensable que les universités procèdent à un examen critique de la façon dont elles dépensent leurs ressources d'enseignement et qu'elles en fassent un investissement plus efficace afin de valoriser l'enseignement et l'apprentissage.

Pour raffermir et renouveler leur engagement envers l'enseignement, il faut que les universités fassent la promotion d'une culture qui valorise et récompense l'érudition sous toutes ses formes. En particulier, nous invitons expressément chaque établissement à prendre des mesures pour s'assurer que l'enseignement universitaire est convenablement appuyé; que les programmes d'études répondent à tous leurs objectifs; et que le système de récompenses soutient aussi adéquatement son engagement envers l'enseignement et l'apprentissage qu'envers la recherche.

Le besoin de soutenir l'innovation en matière d'enseignement et de pédagogie, d'augmenter la productivité et de concevoir de nouvelles méthodes d'évaluation, nécessite également de la recherche axée sur l'action. Nombreux sont ceux qui depuis longtemps déplorent l'absence de recherche sur les questions touchant l'éducation. ***Le groupe de travail appuie fortement la proposition avancée par la commission qui prévoit la création d'un fonds pour l'amélioration de l'enseignement, qui serait géré par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), et exhorte l'AUCC à poursuivre cette question auprès des autorités fédérales et des autres groupes liés à l'éducation.***

Améliorer l'enseignement

L'apprentissage est une responsabilité partagée également par les étudiants et par les professeurs.

Les universités doivent reconnaître qu'un bon enseignement est vital à un bon apprentissage. En inspirant et en motivant les étudiants, un bon enseignement sème les graines de la curiosité intellectuelle chez eux. Il favorise leur aptitude à analyser et à explorer des problèmes complexes et aide les étudiants à situer ce qu'ils apprennent dans un contexte plus large, ce qui les rend d'autant plus aptes à adapter et à élargir leurs connaissances à différentes situations.

Nous reconnaissons avec la commission que l'enseignement universitaire aujourd'hui exige une sérieuse attention, particulièrement dans les domaines de la formation pédagogique des professeurs, de l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'utilisation des nouvelles techniques d'information.

Formation des professeurs

Nombre d'universités ont déjà pris conscience de la nécessité d'apporter un appui plus adéquat à l'enseignement et ont pour ce faire créé des centres de soutien à l'enseignement. De l'aide est ainsi offerte à ceux et celles qui choisissent d'améliorer leurs compétences pédagogiques. Malheureusement, ce sont souvent les professeurs qui sont déjà motivés qui ont tendance à faire appel à ce service, plutôt que les membres du corps professoral dont les aptitudes et le rendement en enseignement ont besoin d'être améliorés. Les universités ne peuvent plus accepter une telle situation. Les professeurs dont le rendement en enseignement a été jugé insatisfaisant devraient être contraints à suivre des cours de formation ou de perfectionnement pédagogique.

Par ailleurs, il est essentiel d'accorder une attention toute particulière aux nouveaux professeurs. Par exemple, un établissement exige que chaque nouveau membre de son corps professoral suive un programme de formation pédagogique d'une durée de 100 heures que l'établissement lui-même a conçu. De tels programmes, agencés à une évaluation rigoureuse du rendement en matière d'enseignement de tous les membres du corps professoral, donnerait une assise sérieuse à l'engagement d'un établissement envers un enseignement de qualité.

Le groupe de travail exhorte toutes les universités à rendre obligatoires de tels programmes de formation des professeurs pour tous les nouveaux membres du corps professoral à temps plein, sauf lorsque d'excellentes aptitudes à l'enseignement ont été démontrées durant le processus d'embauche. Des programmes de formation modifiés devraient également être imposés aux assistants à l'enseignement, chargés de cours et professeurs à temps partiel.

En rendant ainsi obligatoire la formation pédagogique, les universités enverraient par la même occasion un message concernant leur engagement envers un enseignement de qualité, message dont ont grand besoin les professeurs, les étudiants et toutes les parties intéressées.

L'AUCC devrait entreprendre de promouvoir l'élaboration de programmes de perfectionnement des aptitudes à l'enseignement pour professeurs. La première étape du projet consisterait à recueillir des données sur des initiatives novatrices dans ce domaine et à les communiquer à tous les établissements membres.

Évaluation de l'excellence de l'enseignement

Le groupe de travail reconnaît avec la commission qu'il faut appliquer des méthodes plus rigoureuses d'évaluation de l'excellence en enseignement.

Une première étape dans cette voie consisterait à renforcer la pratique qui consiste à prendre en considération l'excellence en matière d'enseignement et de recherche dans les décisions sur l'embauche, la permanence et la promotion. En accordant une attention toute particulière aux moyens d'évaluer l'enseignement, il sera d'autant plus facile d'évaluer l'excellence dans les deux domaines.

Nous reconnaissons également que les étudiants sont de bons juges de la qualité de l'enseignement. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants, si elle est convenablement effectuée, peut offrir un indicateur important de l'excellence en enseignement. Il faudrait ensuite que cette évaluation soit étayée par un dossier sur l'enseignement et par une évaluation par les pairs de l'enseignement.

Il est donc fondamental que toutes les parties, y compris le grand public, comprennent mieux ce que l'on entend par le rôle de l'enseignement et la charge de travail des professeurs. À défaut de bien comprendre cette question, il sera impossible d'arrêter des indicateurs convenables relatifs à la charge de travail et par la suite de les faire accepter.

De l'avis du groupe de travail, ce ne serait pas une bonne méthode que d'imposer un nombre minimum et moyen d'heures de cours comme l'a pourtant recommandé la commission. On ne peut évaluer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en comptant le nombre d'heures passées dans une salle de classe, pas plus d'ailleurs que l'on peut évaluer la qualité de la recherche en comptant le nombre d'articles publiés. La définition et l'évaluation de la charge d'enseignement en fonction d'un certain nombre d'heures de cours peut faire obstacle à la mise en place de méthodes novatrices qui pourraient en fait mieux convenir à la formation de personnes autonomes et adaptables, ce qui pourrait libérer le corps professoral et lui permettre de consacrer davantage de temps aux étudiants. Cette proposition ignore également les éléments essentiels de la charge du corps professoral : la supervision des étudiants des cycles supérieurs, les heures que les professeurs consacrent à conseiller les étudiants et les heures consacrées avec des étudiants à effectuer de la recherche.

Il ne faudrait toutefois pas en déduire qu'il est acceptable d'éviter de se pencher sur la question de l'évaluation du rendement et de la charge de travail sous prétexte que les propositions avancées jusqu'à présent sont simplistes. Un peu plus loin dans le présent rapport, nous recommandons que l'AUCC s'occupe immédiatement de l'élaboration de critères d'évaluation du rendement. L'élaboration d'indicateurs de la charge de travail des professeurs devrait aussi être au menu des travaux de l'AUCC.

Recours aux technologies d'information

Les universités ont travaillé d'arrache-pied pour s'assurer que le contenu de leurs programmes d'études tienne compte des connaissances à jour dans une discipline. Les méthodes utilisées pour communiquer ce contenu n'ont toutefois pas suivi les énormes progrès dans les domaines de l'informatique et des télécommunications.

Utilisées de façon efficace, ces nouvelles techniques peuvent améliorer la qualité de l'apprentissage en permettant aux étudiants de travailler de façon personnalisée. Par la même occasion, elles peuvent réduire le nombre d'heures que les professeurs doivent consacrer à donner des cours magistraux, ce qui leur libère ainsi davantage d'heures à consacrer à des contacts personnels avec leurs étudiants.

Le groupe de travail admet que les coûts (matériel et logiciel) de ces nouvelles technologies, par exemple l'enseignement informatisé interactif et la télévision en circuit fermé, ont peut-être découragé d'y faire appel. En effet, ces techniques exigent non seulement des investissements considérables en capitaux de démarrage, mais également d'énormes frais d'exploitation permanents.

Quoi qu'il en soit, au Canada comme aux États-Unis, nombreux sont les exemples d'utilisation rentable de telles techniques, au sein des établissements ou entre les établissements. Nous invitons donc les universités à promouvoir et à récompenser l'utilisation novatrice et productive de nouvelles techniques qui maximisent l'utilisation efficace de la ressource la plus coûteuse de l'université - le temps des professeurs - et qui assurent la promotion de la collaboration entre les établissements et l'émergence de programmes d'études intégrés.

Conception des programmes d'études

Le contenu et la structure des programmes d'études, ainsi que l'excellence en matière d'enseignement et de recherche, sont en fait ce qui détermine le type et la qualité des diplômés qu'une université produit. La conception des programmes d'études est un processus permanent qui vise à s'assurer que les étudiants sont exposés à un corps de connaissances approprié dans un domaine particulier et qu'ils acquièrent les aptitudes à l'apprentissage continu dont ils auront besoin durant leur vie pour s'adapter et faire face à toutes sortes de changements.

Compétences de base

Les universités se sont efforcées au fil des ans de modifier constamment leurs programmes d'études pour faire face à l'évolution des connaissances, aux besoins de notre société en mutation et également aux besoins d'apprentissage des étudiants. On s'inquiète toutefois de plus en plus que les programmes d'études des universités ne garantissent plus aujourd'hui la compétence dans des domaines de base que sont par exemple l'analyse, la résolution de problèmes, la prise de décisions et les communications.

Les récents travaux accomplis par Rush et Evers[2] sur la pertinence de la formation universitaire, commandés par le Forum entreprises-universités, soulignent quatre aptitudes que les dirigeants d'entreprises jugent moins qu'adéquates chez leurs employés diplômés d'universités : aptitude à communiquer oralement et par écrit, aptitude de leadership, dont l'aptitude à innover et à tirer parti du changement, l'aptitude au management et à l'auto-management. Suite à des évaluations de la qualité des diplômés, il semble que plusieurs de ces aptitudes sont absentes de leur bagage de connaissances.

Les raisons de cette situation sont multiples. Les nombreuses années de restrictions financières ont entraîné une augmentation du nombre d'étudiants par professeur et ont réduit le nombre d'heures que ces derniers peuvent consacrer à chaque étudiant. Afin de faire face au nombre plus grand d'étudiants par classe, les professeurs ont tendance à opter pour des méthodes d'évaluation qui prennent moins de temps que les dissertations par exemple, mais qui se prêtent mal au contrôle des aptitudes cognitives de base.

Au fil des ans, les universités ont bien souvent déploré l'absence de préparation des nouveaux étudiants en provenance des écoles secondaires ou des cégeps. Ils ne possèdent pas un niveau de compétence suffisant dans les connaissances de base que sont l'écriture, l'aptitude à analyser et autres aptitudes cognitives. Les universités doivent donc consacrer des ressources et des heures précieuses à combler les lacunes plutôt qu'à faire progresser leurs étudiants.

Se contenter de déplorer cette absence de préparation ne réglera toutefois pas le problème. En somme, les universités ont deux choix : soit qu'elles n'acceptent que les étudiants qui ont fait la preuve d'un niveau acceptable de compétence de base, soit qu'elles s'assurent que les étudiants qui n'ont pas les aptitudes requises à l'entrée à l'université ont un niveau de compétence approprié au moment où ils obtiennent leur diplôme.

De bonnes connaissances et aptitudes dans sa discipline, d'excellentes compétences de base, un bon sens de l'éthique et de la morale, et de la curiosité intellectuelle, sont autant de grandes qualités que les diplômés doivent posséder à l'issue de leurs études universitaires. De nos jours, nous devons également « produire » des diplômés qui sachent s'adapter et faire face au changement. Les universités doivent donc accepter la responsabilité de préparer les étudiants à acquérir les vastes compétences que l'on attend aujourd'hui d'une personne éduquée et d'évaluer leurs progrès en vue d'y parvenir, tout comme elle fait la promotion et évalue l'apprentissage dans les divers domaines d'études.

Les compétences de base doivent être considérées comme faisant partie intégrante du programme d'études. Par exemple, la capacité de communiquer va bien au-delà de la simple capacité à s'exprimer. Elle a comme assise des méthodes de raisonnement logique et rigoureux qui peuvent être acquises et affûtées dans le cours de l'apprentissage des connaissances reliées à une discipline.

Certains établissements ont commencé à évaluer les aptitudes à écrire des nouveaux étudiants. Ces tests ont mis en lumière l'ampleur du problème et ont par ailleurs permis de mettre au point des stratégies en vue d'y apporter des solutions. Nous sommes d'avis que d'autres établissements pourraient se pencher sur cette méthode. Les universités pourraient également envisager de se servir des résultats de ces tests pour ouvrir un dialogue avec les écoles secondaires ou les cégeps, sur le double plan individuel et collectif.

En plus de faire face au manque de préparation de certains nouveaux étudiants, les universités doivent également reconnaître qu'elles ont les ressources nécessaires pour apporter leur aide à la recherche de solutions à long terme. Le rapport de la commission souligne justement que les facultés d'éducation forment les enseignants des écoles primaires et secondaires. Les universités et les commissions scolaires doivent donc puiser plus efficacement dans cette source de compétences afin de découvrir des moyens novateurs et plus efficaces de s'assurer que la préparation voulue soit acquise aux niveaux appropriés.

Examen des programmes d'études

Les universités seraient d'autant plus crédibles si elles scrutaient les méthodes d'examen de leurs programmes d'études afin de s'assurer que le processus est ouvert et que les résultats sont rendus publics. Si nécessaire, ces examens devraient faire largement appel aux experts reconnus de l'extérieur de la région ou de la province ainsi qu'à des personnes informées du secteur non universitaire, y compris d'anciens étudiants. Cette méthode a connu énormément de succès dans le domaine du génie et des sciences administratives et nous sommes d'avis qu'elle pourrait être adaptée aux besoins et aux circonstances d'autres disciplines. En dernier lieu, ces examens doivent démontrer au public, d'une façon facile à comprendre, comment les universités s'évaluent et avec quel succès elles s'acquittent de leur mission.

Nous sommes d'accord avec la proposition de la commission pour que les universités fassent de plus grands efforts pour mettre au point des mécanismes d'information sous forme d'enquêtes auprès des étudiants, des diplômés et des employeurs. De telles enquêtes peuvent s'avérer des suppléments utiles aux examens des programmes d'études et servir d'indicateurs de rendement importants. Plusieurs établissements ont déjà conçu des enquêtes exhaustives et d'autres ont entrepris de travailler ensemble pour normaliser les questions des enquêtes, et partager les résultats, ouvrant ainsi la voie à des analyses comparatives. Nous nous réjouissons de cette tendance et reconnaissons que nos universités regorgent de compétences pour ce genre d'enquête. ***Nous invitons l'AUCC à jouer un rôle catalyseur et à partager les données en la matière.***

Un système de récompenses positif

Le système de récompenses va au coeur même de ce qu'est une université, de ses valeurs, de la loyauté qu'elle inspire auprès de ses professeurs, et de la façon dont elle sert ses étudiants. L'engagement d'un établissement envers l'enseignement et l'apprentissage restera lettre morte à moins qu'il ne se concrétise dans le système de récompenses.

Dans une université moderne, il est essentiel que le système de récompenses encourage toute activité savante, quelle que soit sa forme. On a toutefois tendance à croire que le système de récompenses dans nombre de nos établissements favorise la recherche comme la seule forme possible de l'érudition et relègue l'enseignement et les autres manifestations de l'activité savante de rang inférieur. Cette perception est celle qui a cours actuellement parmi les universitaires ainsi que dans le grand public. Dans son mémoire à la commission, le Forum entreprises-universités écrit que cette impression a tendance à être renforcée lorsque des professeurs plus expérimentés semblent être « récompensés » en étant dispensés d'enseigner à des étudiants du premier cycle pour leur permettre de passer plus de temps en compagnie de leurs étudiants des cycles supérieurs et à leurs travaux de recherche[3].

Nous sommes par conséquent d'accord avec la commission pour dire que les universités doivent adopter une définition plus large de l'érudition, une définition qui tienne compte des différentes méthodes d'acquérir et de communiquer les connaissances -- par l'intégration des connaissances actuelles, par la pratique et par l'enseignement, ainsi que par la recherche - autrement dit une définition qui rende légitime l'ensemble des travaux universitaires et des activités savantes, au sens large, de l'université.

L'élargissement de la définition de l'érudition pour y inclure les diverses formes d'activités savantes ne diminue en aucune façon l'importance de la recherche. Bien au contraire, un programme de recherche vigoureux est essentiel pour la vitalité de chaque département universitaire. Elle ne conduira pas non plus à la disparition des distinctions entre les diverses manifestations de l'érudition. Si toutes ces manifestations doivent être valorisées, elles doivent donc être récompensées comme il le faut. Il s'ensuit qu'elles doivent toutes être assujetties à une évaluation rigoureuse à partir de critères qui sont jugés reconnus et acceptés au sein de la communauté universitaire.

En l'absence de tels critères, les universités sont vues comme étant incohérentes dans l'application de leurs politiques. La teneur des politiques et de clauses dans les conventions collectives qui traitent d'embauche, de permanence et de promotion peut également contribuer à la perception selon laquelle l'enseignement et les autres formes d'activités savantes vont en quelque sorte de soi et sont par conséquent moins valorisées que la recherche. Il est donc crucial que les universités se penchent de près sur le contenu et l'application de leurs politiques afin de s'assurer qu'elles donnent à l'enseignement, à la recherche et à toute autre forme de l'érudition le poids qui leur revient. En aucune circonstance le rendement d'un professeur ne devrait être jugé exclusivement ou principalement à partir d'une seule manifestation de l'activité savante.

ACCESSIBILITÉ

L'accessibilité à l'enseignement universitaire est une grande priorité des politiques publiques du Canada et tout indique qu'elle le demeurera.

Les universités canadiennes sont sans aucun doute parmi celles qui sont les plus accessibles au monde. En plus d'attirer leur clientèle étudiante traditionnelle à un rythme de plus en plus grand, elles offrent des occasions uniques aux personnes plus âgées que la moyenne de retourner à l'université pour y terminer leurs études ou bien perfectionner leurs aptitudes professionnelles.

L'ouverture des universités, événement exceptionnel en soit, à tous les candidats qualifiés a entraîné de profonds changements dans la composition du corps étudiant. Non seulement y a-t-il de plus en plus d'étudiants d'âge avancé, de femmes, de membres des minorités visibles, d'autochtones et de personnes ayant des handicaps physiques de toutes sortes qui suivent des cours universitaires, mais encore le mode de fréquentation scolaire a lui-même changé puisque de plus en plus d'étudiants choisissent de suivre leurs études à temps partiel.

Toutefois, l'accessibilité signifie autre chose que d'admettre tout simplement des personnes compétentes. Elle signifie en effet la prestation de programmes et de services nécessaires de façon à permettre aux étudiants de profiter pleinement de leur formation universitaire et compléter leurs études. Dans la poursuite de leur objectif qui est celui de l'accessibilité et d'un enseignement de qualité, les responsables universitaires doivent rester au courant de l'évolution de la composition du corps étudiant afin de façonner leurs programmes et leurs services de soutien en fonction de leur clientèle étudiante.

Malgré le succès exceptionnel de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur canadien, un certain nombre de groupes de notre société restent sous-représentés parmi la population étudiante. La commission a en effet circonscrit un certain nombre de ces groupes et avancé des suggestions constructives sur la façon d'augmenter leur présence sur les campus canadiens ou d'améliorer leur accès à l'enseignement universitaire par le truchement de l'enseignement à distance et d'autres moyens novateurs. Le groupe de travail appuie ces suggestions.

La commission a par ailleurs invité les universités à créer un milieu plus accueillant pour les femmes. Le groupe de travail estime que les universités doivent poursuivre énergiquement leurs efforts en vue d'atteindre cet objectif. Malgré le succès remporté par les universités pour augmenter le nombre d'étudiantes dans certaines disciplines, particulièrement en sciences humaines, ainsi qu'en médecine et en droit, il n'en reste pas moins certains domaines comme les sciences et le génie, où elles sont toujours sous-représentées. Le récent rapport publié par le Comité canadien des femmes en ingénierie, intitulé *Elles font une différence*[4], insiste sur l'importance des professeurs féminins en tant qu'agents de changement et de modèles pour les étudiantes en génie et en sciences. Le groupe de travail appuie fortement le besoin d'augmenter le nombre de professeurs féminins dans ces disciplines. Le fait qu'un grand nombre de membres

du corps professoral vont se retrouver à l'âge de la retraite au cours des dix prochaines années devrait donner aux universités l'occasion de recruter davantage de femmes dans ces domaines.

MAINTIEN DES ÉTUDIANTS

La commission a déploré que si peu d'étudiants qui entrent à l'université terminent leurs études, ce qui constitue un gaspillage de ressources que la société ne peut se permettre. Le groupe de travail reconnaît que trop d'étudiants semblent abandonner leurs études tant au niveau du premier cycle que des cycles supérieurs, et qu'il est urgent de faire quelque chose pour régler ce problème.

Cependant, les chiffres dont on dispose peuvent faire paraître ce problème encore plus inquiétant qu'il ne l'est. De nombreux cas qui figurent sous la rubrique « abandon » sont en fait des « arrêts provisoires » ou des « transferts », soit entre programmes ou entre universités. Avant de s'attaquer à la question de l'attrition, les universités doivent mieux cerner l'ampleur du problème et les facteurs qui y contribuent sur leur campus.

Par conséquent, le groupe de travail est d'avis qu'il est essentiel d'arrêter des définitions normalisées des diverses formes que peut prendre l'attrition et de s'entendre sur les mesures appropriées pour l'évaluer. Pour faciliter cette tâche, ***l'AUCC devrait mettre sur pied un forum réunissant les parties intéressées et des experts dans la matière afin de mettre au point de telles définitions pour que les analyses effectuées au sein des établissements donnent lieu à des résultats pouvant être véritablement comparés à travers le secteur universitaire.***

Nous sommes convaincus que certains facteurs institutionnels contribuent grandement au problème de l'attrition des étudiants. À court terme, nous conseillons aux dirigeants des universités de se polariser sur l'élimination des causes du taux d'échec et d'abandon élevé sur lesquelles ils peuvent avoir prise. Les taux d'échec élevés à certains cours sont dorénavant acceptés comme la norme dans certaines disciplines. La complaisance n'est vraiment pas de mise dans ce domaine. Les taux d'échec élevés ne révèlent pas nécessairement une performance insuffisante des étudiants. Ils peuvent aussi indiquer que les cours sont mal conçus ou que la pédagogie est inappropriée.

Un certain nombre d'universités ont déjà mis en place des programmes spéciaux pour les étudiants de première année afin de valoriser leur expérience initiale à l'université et de réduire le taux d'attrition à ce niveau. Le groupe de travail se félicite de cette initiative. L'impact de ces programmes doit être évalué et, s'ils sont jugés adéquats, il faudrait en promouvoir l'adoption par d'autres établissements.

Nous avons pris en considération la suggestion de la commission de créer un registre central des étudiants. Bien que le groupe de travail apporte son accord de principe, nous sommes sensibles aux questions des différences régionales et du caractère confidentiel des données. Nous

prenons note de l'intérêt du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et de plusieurs gouvernements provinciaux à « suivre » les étudiants à tous les niveaux d'éducation, et demandons que des ressources adéquates soient débloquées pour poursuivre cette méthode " étapiste " qui permet de connaître le mouvement des étudiants.

Un aspect étroitement lié au problème de l'attrition est le fait que nombre d'étudiants prennent beaucoup trop d'années pour obtenir leur maîtrise ou leur doctorat. Nous partageons les inquiétudes exprimées par la commission et, avant elle, la Société royale[5], à savoir que les programmes d'études supérieures qui traînent peuvent grandement contribuer à des taux d'abandon élevés. Nous reconnaissons nous aussi que cela représente un gaspillage inacceptable de potentiel humain et de ressources publiques. Les universités doivent se pencher sur les divers éléments qui déterminent le nombre d'années prises pour obtenir un diplôme d'études supérieures.

Nous jugeons excessif une durée de trois ans pour obtenir une maîtrise et de sept ans pour un doctorat. La période moyenne qu'il faut pour terminer un programme d'études supérieures doit être réduite.

Nous appuyons donc la recommandation du comité sur la recherche universitaire de la Société royale, à savoir que « l'Association canadienne des doyens des études avancées (ACDEA) devrait proposer des lignes directrices pour encourager des normes élevées de supervision et accélérer l'achèvement des programmes d'études supérieures, particulièrement ceux qui mènent à un doctorat »[6]. ***L'AUCC devrait accepter la responsabilité de travailler avec l'ACDEA pour s'assurer que cette recommandation soit bien mise en application.***

D'autre part, les universités doivent informer les étudiants quant au temps qu'ils ont pour terminer leurs études lorsqu'ils s'inscrivent à un programme d'études supérieures. Le non-respect des normes fixées n'est pas nécessairement la faute de l'étudiant. C'est autant aux fournisseurs qu'aux consommateurs des services d'enseignement que revient la responsabilité.

Nous désirons toutefois faire remarquer que les mesures prises pour raccourcir la période depuis l'inscription jusqu'à l'obtention du diplôme ne doit pas porter préjudice à certains groupes, par exemple les femmes et les autochtones, dont les responsabilités familiales et les conditions sociales peuvent les obliger à prendre davantage de temps pour terminer leurs études.

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS

Le rapport de la commission insiste sur la nécessité d'un plus grand nombre de programmes d'études conjointement organisés par les universités et les collèges communautaires. Il insiste également sur le besoin de faciliter le passage des étudiants d'une partie à l'autre du système d'enseignement postsecondaire, y compris entre les universités. Nous appuyons sans équivoque ces recommandations et ***exhortons l'AUCC à trouver comment elle peut le mieux contribuer à l'élimination des obstacles à la mobilité des étudiants.***

Coopération collèges-universités

Le genre de coopération entre les universités et les collèges communautaires varie d'une province à l'autre, selon le degré d'interaction entre les éléments du système postsecondaire. Par exemple, en Ontario, le système collégial rend difficile la conception de programmes liant les systèmes de crédits des collèges et des universités, alors que dans certaines provinces de l'Ouest une telle coopération se produit plus facilement. Au Québec, la coopération collèges - universités prend une autre forme parce que les collèges offrent un enseignement pré-universitaire seulement et que le réseau collégial ne constitue pas un système d'éducation postsecondaire parallèle.

Il faut donc évaluer par province les obstacles au transfert d'étudiants entre collèges et universités afin de les réduire de façon importante. Les universités devraient se lancer dans un dialogue permanent avec le secteur collégial de leur province afin de maximiser les ententes de réciprocité, la reconnaissance des crédits et l'exploration de programmes d'études conjoints et autres formes de collaboration.

Échanges inter-universitaires

Les universités peuvent grandement contribuer au développement de la compréhension linguistique, culturelle et régionale au pays en élaborant collectivement des dispositions d'échanges grâce auxquelles des étudiants pourraient passer jusqu'à concurrence d'un an à poursuivre leurs études dans une autre université, ailleurs au pays.

À une époque où les universités canadiennes cherchent activement à promouvoir des possibilités d'échanges d'étudiants avec des universités d'autres pays, et alors que le programme Erasmus de la Communauté européenne parvient à surmonter les obstacles aux échanges d'étudiants entre les universités européennes, l'absence d'un programme comparable au Canada est regrettable, particulièrement devant les récentes tendances à la baisse de la mobilité interprovinciale des étudiants au Canada au niveau du premier cycle.

Le groupe de travail accueille par conséquent avec satisfaction l'initiative prise par un groupe d'universités au pays pour mettre en place un programme d'échanges d'étudiants. L'encouragement d'une plus grande mobilité élargira les horizons des étudiants et leur permettra d'acquérir une plus grande expérience sur le plan personnel. Nous espérons que ce projet débouchera sur un programme plus exhaustif auquel participeront toutes les universités canadiennes.

Équivalence des crédits

Pour que les échanges des étudiants portent leurs fruits à long terme, il faut qu'il y ait en place un système d'équivalence de crédits. ***Nous invitons donc l'AUCC à se pencher, en collaboration avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), sur la possibilité de mettre en place un mécanisme canadien de transfert de crédits universitaires qui serait calqué sur le Conseil national des équivalences de crédits proposé par la commission.***

Par ailleurs, chaque université peut jouer un rôle pour créer un milieu favorable au transfert d'étudiants en s'assurant que sa propre application du système d'équivalence de crédits n'entraîne pas d'obstacles artificiels.

Études à l'extérieur de la province

De moins en moins d'étudiants poursuivent leurs études universitaires dans une autre province comparativement à il y a une dizaine d'années. Alors qu'un étudiant du premier cycle canadien sur huit (12 %) choisissait d'étudier à l'extérieur de sa province en 1980, en 1989 ce taux était tombé à un sur douze (soit 8 %).

Les raisons de cette tendance à la baisse ne sont pas claires, bien que l'on puisse penser à plusieurs causes possibles. Les considérations financières semblent être un facteur important dans les décisions des étudiants de poursuivre leurs études dans leur propre province. Par exemple, la somme maximale hebdomadaire versée aux étudiants dans le cadre du Programme canadien de prêts aux étudiants (105 $) n'a pas été indexée au taux d'inflation depuis 1984, ce qui signifie que les étudiants qui ont droit à cette forme d'aide financière reçoivent un soutien moindre, relativement à celui qu'ils auraient reçu il y a huit ou dix ans, et qu'il leur faut donc absorber une part toujours plus grande du coût total de leurs études. Bien qu'il ne s'agisse là que d'un exemple, il est raisonnable de supposer que les étudiants s'inscrivent à une université proche de leur domicile, au moins en partie pour des raisons financières.

D'autres obstacles possibles à la mobilité des étudiants se trouvent dans les politiques administratives des universités. Par exemple, les politiques qui régissent l'affectation des places en résidence peuvent pénaliser les étudiants qui viennent d'une autre province. Il faut revoir ces politiques par établissement en fonction de leur effet négatif possible.

Nous invitons l'AUCC à se pencher davantage sur les raisons de la tendance à la baisse des études suivies à l'extérieur de la province et à communiquer ses conclusions aux autorités compétentes des gouvernements et des universités.

INDICATEURS DE RENDEMENT

Nous avons déjà fait des observations sur la nécessité de prendre des mesures urgentes dans les domaines de la responsabilisation et de la transparence de la part des universités. La communication au public par des moyens clairs et cohérents de ce que font les universités et de la façon dont elles exécutent leurs fonctions est la nature essentielle de leur responsabilité envers le public.

La question de l'évaluation des performances du secteur universitaire, comme dans celui d'ailleurs des soins de santé, soulève de nombreuses et difficiles questions de définition, de procédure et d'interprétation. Difficile ou pas, risqué ou pas, il est crucial que les universités s'attaquent à cette tâche de la manière la plus diligente possible. À défaut d'agir ainsi, les gouvernements et d'autres organismes pourraient très bien prendre la relève et arrêter des définitions et autres indicateurs que le milieu universitaire pourrait ne pas apprécier et qui pourraient aussi ne pas être les plus pertinents.

Le récent classement des programmes d'arts et de sciences de 46 universités canadiennes, publié par la revue *Maclean's*, a suscité énormément d'inquiétudes au sein de la communauté universitaire, principalement en raison du caractère inadéquat des critères utilisés. Il y a eu également le problème de la pénurie de données comparables sur chaque établissement et de l'absence de définitions normalisées des termes.

Chaque université doit donc prendre en considération quels renseignements supplémentaires elle devrait fournir afin d'aider le public à comprendre sa raison d'être et sa façon d'atteindre les objectifs uniques fixés dans son énoncé de mission et dans son mandat.

Cependant, non seulement chaque université devrait publier ses propres données, mais les universités dans leur ensemble devraient fixer certaines définitions communes pour évaluer le rendement universitaire. Il faut donc des indicateurs de rendement qui permettront de procéder à des comparaisons valides entre les universités.

Une des forces du " système " universitaire canadien réside dans sa diversité. L'élaboration de séries d'indicateurs normalisés du rendement des établissements n'a pas pour objectif d'ajouter des pressions supplémentaires en vue de créer une homogénéité parmi les universités. La conception et l'application de tout indicateur de rendement doivent tenir compte de la diversité des missions des établissements. Certains indicateurs seront, par nécessité, spécifiques à certains genres d'établissements qui sont relativement semblables par la taille, la mission et la forme. D'autres seront applicables à une plus vaste gamme d'établissements.

Afin de faire avancer les choses dans ce domaine, ***l'AUCC, en collaboration avec les associations régionales et provinciales d'universités, devrait immédiatement étudier les questions entourant l'évaluation de l'excellence en enseignement supérieur, proposer des définitions normalisées de mesures de rendement et élaborer des indicateurs englobant les fonctions d'enseignement et de recherche des universités.***

Nous appuyons la proposition de la commission de procéder à une enquête auprès des diplômés dans le cadre d'une méthode exhaustive d'évaluation du rendement. Nous avons indiqué un peu plus tôt que les universités prenaient de plus en plus de mesures en la matière. Les enquêtes auprès des étudiants qui sont également des outils importants d'évaluation de l'excellence sont aujourd'hui entreprises de façon systématique par un certain nombre d'universités. Plusieurs universités ont commencé à coordonner leurs enquêtes auprès des étudiants pour s'assurer de produire des données comparables. D'autres commencent à commercialiser leurs instruments d'enquête au sein de la collectivité universitaire. Tous ces projets s'avéreront peut-être une méthode beaucoup plus pratique et effective d'obtenir des données auprès des diplômés et des étudiants que la méthode hautement centralisée proposée par la commission.

Nous invitons l'AUCC à faire sa part en diffusant entre les établissements membres les données sur l'élaboration de questionnaires d'enquête afin d'en faciliter l'utilisation par d'autres universités.

L'enquête nationale auprès des diplômés effectuée par Statistique Canada et financée par Emploi et Immigration Canada (EIC) se penche sur une cohorte de diplômés deux ans et cinq ans après qu'ils aient obtenu leur diplôme. Bien que les résultats ne soient pas disponibles par établissement, l'enquête donne, par région et à l'échelle nationale, une image plus exhaustive de la satisfaction des clients à l'égard des universités canadiennes. L'AUCC devrait collaborer avec Statistique Canada et EIC pour améliorer la pertinence de cette enquête et encourager une distribution plus opportune et générale des résultats.

CONCLUSION

Une étude indépendante et critique de la fonction d'enseignement a conclu que les universités canadiennes sont des établissements adaptables et qu'ils servent bien le pays. Les universités ont vraiment le droit d'être fières de cette évaluation. Quoi qu'il en soit, il est aussi évident que les universités ne doivent pas céder à la complaisance quant à leur rendement et qu'une action concertée est indispensable sur plusieurs fronts.

En tant qu'organisations complexes qui ont subi de profonds changements au cours des 30 à 40 dernières années, il ne faudrait pas être surpris de pouvoir trouver des points à améliorer ou bien encore que l'on demande aux universités d'apporter des changements supplémentaires. Ces demandes ne doivent pas masquer ou nier les réalisations passées et les forces actuelles.

La synergie entre l'enseignement et la recherche est le trait distinctif des universités. Dans un milieu universitaire, un professeur ne peut offrir un enseignement de qualité sans prendre part à des activités savantes permanentes. Nonobstant ce caractère unique, les universités sont des établissements d'enseignement qui participent de plus en plus à l'éducation de masse et à l'apprentissage continu. À ce titre, elles doivent faire continuellement des efforts pour améliorer

l'enseignement, en plus d'évaluer et de récompenser l'excellence de l'enseignement. Elles ont aussi pour responsabilité de s'assurer que leurs étudiants acquièrent des compétences de base, y compris l'aptitude à « apprendre à apprendre » qui leur sera grandement utile durant toute leur vie pour faire face et s'adapter aux changements perpétuels.

Alors que les demandes qu'elles reçoivent deviennent davantage impérieuses, les universités doivent accroître leurs efforts pour communiquer les moyens pris pour satisfaire ces demandes et faire connaître les obstacles qui ne leur permettent pas d'y parvenir. Les dirigeants universitaires doivent promouvoir le changement dans leurs établissements.

À titre d'établissements indépendants mais financés par l'État, les universités ont pour responsabilité et intérêt d'informer et d'éduquer le public sur elles-mêmes. Pour que l'appui du public repose sur une base solide, il faut que ce public, à commencer par nos propres étudiants du premier cycle, ait une meilleure compréhension et appréciation des universités. Il revient aux universités avant tout de cultiver cette compréhension et cette appréciation.

Le groupe de travail exhorte chaque université à se pencher sur les questions soulevées par la commission dans le cadre de sa propre mission et espère que le présent rapport assistera les établissements membres de l'AUCC à s'acquitter de cette tâche importante.

ANNEXE A

COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL DE L'AUCC SUR LE RAPPORT DE LA COMMISSION D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE AU CANADA

Robin Armstrong
Recteur, University of New Brunswick

André Bazergui
Directeur, École Polytechnique

Michèle Beauchamp-Fortin
Directrice des programmes, Société Radio-Canada

Paul Davenport
Recteur, University of Alberta

C.W.J. Eliot
Recteur, University of Prince Edward Island

Marsha Hanen
Rectrice, University of Winnipeg

Patrick Kenniff
Recteur, Concordia University

John Panabaker
Président honoraire du Conseil, La Mutuelle Assurance-vie du Canada

Robert Prichard
Recteur, University of Toronto

Brian Segal (président)
Recteur, University of Guelph

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Société royale du Canada, *Un potentiel à exploiter : stratégie pour la recherche universitaire au Canada* - Rapport présenté par le comité sur la recherche universitaire, 1991.

2. Rush, James C. et Frederick T. Evers, *The Basis of Competence: Summary of Making the Match Final Report*, rapport préparé pour la réunion annuelle du Forum entreprises-universités, Montréal, mai 1992.

3. Mémoire présenté par le Forum entreprises-universités à la Commission d'enquête sur l'enseignement universitaire au Canada, novembre 1990.

4. Comité canadien des femmes en ingénierie, *Elles font une différence* - Rapport du comité canadien, avril 1992.

5. Idem., Société royale du Canada (1991).

6. Idem., Société royale du Canada (1991).